



L'orientation scolaire et professionnelle

34/4 | 2005
Varia

L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré

How French elementary school teachers cope with work related stress

Didier Laugaa et Marilou Bruchon-Schweitzer



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/428>

DOI : 10.4000/osp.428

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2005

Pagination : 499-519

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Didier Laugaa et Marilou Bruchon-Schweitzer, « L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 34/4 | 2005, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/428> ; DOI : 10.4000/osp.428

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré

How French elementary school teachers cope with work related stress

Didier Laugaa et Marilou Bruchon-Schweitzer

Introduction

- 1 L'étude présentée ici s'inscrit dans une recherche plus vaste consacrée aux déterminants environnementaux et personnels de l'épuisement professionnel (*burnout*) chez des enseignants du premier degré (Laugaa, 2004). Plusieurs questionnaires et échelles mesurant divers antécédents (auto-efficacité générale, caractéristiques socio-démographiques) et processus transactionnels (soutien social perçu, stress perçu, stratégies de *coping*) ont été administrés à 410 enseignants à la fin du premier trimestre d'une année scolaire. À la fin de la même année scolaire (3^e trimestre), le M.B.I. de Maslach et Jackson (1984), qui permet de mesurer les trois dimensions du *burnout* (épuisement émotionnel, non-accomplissement professionnel, dépersonnalisation), a été administré à 259 enseignants de la même cohorte. Une analyse en pistes causales (Lisrel 8) a montré que le sentiment d'auto-efficacité jouait un rôle protecteur vis-à-vis des trois facettes du *burnout* et que le stress perçu avait un effet dysfonctionnel sur l'épuisement émotionnel. Quant aux stratégies de *coping* élaborées par les enseignants face à leur stress professionnel, les résultats de cette étude concernant leur structure, d'une part, et leurs effets sur le *burnout*, d'autre part, nous ont paru suffisamment intéressants pour donner lieu à la présente publication. Le modèle adopté et les principales variables de notre étude s'inspirent de l'approche transactionnelle du stress de Lazarus et Folkman (1984, p. 19), qui définit le stress comme « une transaction particulière entre la personne et l'environnement, dans laquelle la situation est évaluée par l'individu comme excédant ses ressources et pouvant menacer son bien-être ».

Stress professionnel, coping et *burnout*

Le stress professionnel d'après le modèle transactionnel

- 2 Les modèles classiques concernant le stress professionnel valorisent soit l'effet de certaines caractéristiques objectives du travail (contraintes fortes, contrôle faible, par exemple), soit l'effet de certaines caractéristiques dispositionnelles (facteurs de vulnérabilité, comme le type A ; facteurs protecteurs, comme l'auto-efficacité, par exemple), soit l'effet de leur interaction sur l'ajustement (satisfaction au travail, bien-être, performance,...) ou sur le non-ajustement professionnel (absentéisme, problèmes de santé, états dépressifs, syndrome d'épuisement professionnel ou *burnout*). Pour une synthèse des principaux modèles relatifs au stress professionnel, on consultera Rascle (2001) et Rascle et Bruchon-Schweitzer (2004). Le modèle de Lazarus (1991) a l'intérêt, par rapport aux modèles qui l'ont précédé, de valoriser les processus « transactionnels » qui se mettent en place entre une personne et une situation professionnelle aversive, par lesquels sujet et contexte se modifient l'un l'autre. Au-delà de l'effet principal (et des effets d'interaction) des caractéristiques du travail et de celles du travailleur sur la santé et le bien-être de ce dernier, on sait aujourd'hui que divers processus transactionnels (réactions cognitives, émotionnelles et comportementales élaborées face à l'adversité) *modulent* (modifient, atténuent ou amplifient) l'impact des antécédents (stresseurs professionnels, personnalité) sur la santé de l'individu. Ces processus transactionnels ont des effets tantôt fonctionnels, tantôt dysfonctionnels sur l'ajustement et le non-ajustement professionnel et sur le *burnout* en particulier.
- 3 Les études ayant trait à l'impact du stress professionnel sur la santé et le bien-être de diverses catégories professionnelles et s'inspirant du modèle transactionnel sont rares. Rascle (2000) a observé sur 145 employés ayant subi une mutation que ce n'est pas l'importance objective de la mutation, mais différents processus transactionnels (stress perçu, soutien social perçu, stratégies de *coping* évitantes ou vigilantes), qui ont un effet sur le non-ajustement professionnel ultérieur de ces employés (anxiété, insatisfaction, baisse des performances, absentéisme). Cette recherche a montré que le « stress perçu » et les stratégies d'ajustement (*coping*) médient l'effet des stresseurs professionnels effectifs sur l'ajustement des salariés (Rascle & Bruchon-Schweitzer, 1996). Koleck, Bruchon-Schweitzer, Thiébaud, Dumartin et Sifakis (2000) ont montré sur 200 médecins généralistes que ce n'est pas la charge de travail effective (nombre d'heures de travail, nombre de patients examinés par jour,...), mais seulement leur stress professionnel perçu qui induit l'épuisement professionnel (*burnout*).

Le stress professionnel chez les enseignants

- 4 Les métiers induisant le plus de stress professionnel impliquent soit une *relation d'aide et de soin* (médecins, infirmières, dentistes,...), soit un *risque corporel ou matériel* (policiers, pompiers, convoyeurs de fonds, aiguilleurs du ciel), soit plus généralement une *responsabilité morale* vis-à-vis d'autrui, comme les métiers de l'enseignement et de l'éducation (Cherniss, 1980 ; Katz & Kahn, 1978 in Smylie, 1999). De nombreuses recherches confirment la pénibilité du métier d'enseignant (Borg, 1990 ; Galloway, Pankhurst, Boswell & Green, 1984 ; Kyriacou & Sutcliffe, 1977, 1978, 1979 ; Laughlin, 1984 ;

Solman & Feld, 1989, in Woods, 1999). Selon Huberman (1989, p. 14), environ 40 % des enseignants « *craquent* » à un ou plusieurs moments de leur carrière. D'après une enquête menée par la M.G.E.N. en 2001 sur un échantillon de 6 700 enseignants français (en primaire et secondaire), c'est chez les enseignants qu'on trouve le taux le plus important d'arrêts de travail (31 à 45 % par an, dont 12 % pour des problèmes de santé mentale, contre 6 % à 29 % dans les autres professions (Kovess, Labarte & Brunou, 2001)). La pénibilité de ce métier est rarement reconnue par le grand public, qui pense que les enseignants sont des privilégiés. Pourtant, les études portant sur cette population rapportent le profond « *malaise des enseignants* » (fatigue, insatisfaction, découragement), comme celle de Ranjard (1984, in Estève & Fracchia, 1988, p. 47).

Le burnout chez les enseignants

- 5 Les effets du stress professionnel peuvent être psychosociaux (cognitifs, émotionnels, comportementaux) et/ou somatiques (fatigue, lombalgie,...). Un stress professionnel important et durable induirait un état psychique complexe appelé *burnout* (ou syndrome d'épuisement professionnel), comportant des troubles cognitifs, émotionnels, comportementaux et somatiques. Le *burnout* concerne particulièrement les professions d'aide et de soin (enseignants, travailleurs sociaux, infirmières,...) selon Pezet-Langevin (2001). Il se définit comme « *un état émotionnel dans lequel le travailleur perd ses croyances et sentiments positifs (optimisme), sa sympathie et son respect envers les usagers. Cet épuisement moral s'accompagne souvent d'un épuisement physique, de maladies et de troubles évoluant sur un mode psychosomatique* » (Maslach, 1999, p. 212). C'est l'approche de Maslach et Jackson (1981) qui s'est peu à peu imposée comme modèle de référence. Selon ces auteurs, le *burnout* est un syndrome tridimensionnel. Il comprend : l'*épuisement émotionnel*, qui correspond au sentiment d'être vidé de ses ressources (ce n'est pas une simple fatigue physique, c'est l'incapacité à répondre aux exigences émotionnelles du travail) ; la *dépersonnalisation*, prise de distance, désinvestissement et déshumanisation de la relation à la personne qui attend de l'aide (l'utilisateur) ; le sentiment de *non-accomplissement professionnel*, qui correspond à une baisse de l'efficacité professionnelle perçue.
- 6 Laugaa (2004) décrit les conséquences individuelles du stress (maladies somatiques diverses, troubles émotionnels, *burnout*) et ses conséquences organisationnelles (absentéisme, baisse des performances...). Selon Rudow (1999), 30 % des enseignants européens présenteraient des symptômes de *burnout*. Des recherches comparatives (De Heus & Diekstra, 1999) montrent très clairement que les scores de *burnout* des enseignants sont significativement plus élevés que ceux d'autres catégories socio-professionnelles (infirmières, professionnels de la santé, managers...). En effet, l'enseignant d'école primaire doit conjuguer « *les difficultés d'apprentissage des élèves, les demandes incessantes de parents, la non reconnaissance du travail fourni et les dérives de la société* » (Farber, 2000, p. 592). Très vite, les jeunes enseignants sont obligés de réviser l'image idéalisée qu'ils avaient de ce métier : pour décrire leurs premières semaines d'enseignement, ils parlent de choc, de souffrance, de cauchemar (Friedman, 2000). Puis, s'accumule la fatigue (surcharge de travail, difficulté à s'occuper de tous les enfants, manque de temps pour faire autre chose...). L'enseignant pour « *survivre* », finit par trouver certains modes d'adaptation (méthodes d'enseignement plus économiques en temps et en énergie, pédagogie plus traditionnelle, résignation face aux élèves en difficulté,...).

Les stratégies de coping face au stress

- 7 Face à une situation ressentie comme stressante, un sujet, loin de la subir passivement, va élaborer toute une palette de réactions pour faire face. D'après la conception transactionnelle de Lazarus et Folkman (1984, p. 141), le *coping* est « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, déployés (par une personne) pour gérer les exigences internes et/ou externes perçues comme consommant ou excédant ses ressources ». Le *coping* est un processus spécifique, flexible et fluctuant (car il est en partie déterminé par les caractéristiques de la situation stressante). Pour désigner les stratégies de coping utilisées généralement par un individu face à une grande variété de situations aversives, il vaut mieux parler de « style » de coping.
- 8 Le coping est donc un *processus dynamique et séquentiel* impliquant une influence réciproque entre l'individu et le contexte. Face à une situation aversive, le sujet peut essayer de modifier le problème (ou la représentation qu'il en a), il peut aussi essayer de se modifier lui-même en gérant au mieux les émotions induites par la situation. Lazarus et ses collègues ont distingué au départ deux stratégies de *coping* générales (Lazarus & Launier, 1978)¹:
 - le « *coping centré sur le problème* » correspond aux efforts cognitifs et comportementaux du sujet pour réduire les exigences de la situation et/ou pour augmenter ses ressources pour y faire face (Bruchon-Schweitzer, 2002, p. 357). Il comprend des réponses cognitives (recherche d'informations, élaboration de plans d'action,...) ou comportementales (affronter la situation, efforts pour modifier ou réduire le problème). Cette stratégie est parfois appelée *coping* actif ou « vigilant » (Suls & Fletcher, 1985) ;
 - la seconde stratégie générale est le *coping centré sur l'émotion*. Elle correspond aux diverses tentatives de l'individu pour gérer la tension émotionnelle induite par la situation (Bruchon-Schweitzer, 2002, pp. 357-358). Elle comprend selon Lazarus et Folkman (1984) plusieurs réponses : la minimisation de la menace (« ça n'est pas si grave »), l'auto-accusation (« c'est moi qui ai créé le problème »), l'évitement-fuite (« j'ai essayé de tout oublier »), la réévaluation positive (« je suis sorti plus fort de cette épreuve ») et l'expression des émotions (« j'ai pleuré »). L'évitement et le *coping* centré sur l'émotion apparaissent parfois comme des stratégies distinctes (Endler & Parker, 1989) ;
 - la *recherche de soutien social* apparaît parfois comme troisième stratégie générale dans certaines recherches. Elle correspond aux efforts du sujet pour obtenir la sympathie ou l'aide d'autrui (Bruchon-Schweitzer, 2002, p. 365). Cette stratégie ne doit pas être confondue avec le soutien social perçu qui est une évaluation des ressources sociales dont on croit pouvoir disposer en cas de besoin.
- 9 Dans un article de synthèse, De Ridder (1997) dénombre de 2 à 28 dimensions mesurées par les échelles de *coping* existantes. Cette disparité peut s'expliquer de plusieurs façons : variété des situations stressantes induisant des réponses de *coping* ; diversité des échantillons étudiés ; définitions du *coping* et démarches de recherche très différentes (tantôt hypothético-déductives, tantôt inductives) ; niveau des stratégies prises en compte : s'il n'y a que de deux à quatre méta-stratégies de *coping* très générales (facteurs de second ordre), il peut y avoir de nombreuses petites réponses de *coping* (facteurs de premier ordre).
- 10 Quant à l'efficacité relative des diverses stratégies de *coping*, elle n'est pas du tout évidente *a priori*, elle ne peut être établie que par les résultats des recherches empiriques.

Ainsi, il nous semble inadéquat de parler de *coping* adaptatif ou positif (Seidman & Zager, 1991, p. 206). Les travaux menés sur cette question montrent que le *coping* centré sur le problème et la recherche de soutien ont, en général, des effets *fonctionnels* (ils permettent de supprimer ou de réduire la situation stressante et de gérer au mieux ses affects négatifs), alors que le *coping* centré sur l'émotion et l'évitement sont généralement *dysfonctionnels* (leurs effets sur la santé sont généralement défavorables, car le problème subsiste).

- 11 L'élaboration d'une stratégie de *coping* par un individu serait déterminée par des caractéristiques personnelles (Costa, Somerfield & Mac Crae, 1996), mais aussi par les caractéristiques spécifiques de la situation stressante (Chabrol & Callahan, 2004). La littérature consacrée aux stratégies de *coping* élaborées face à divers stressseurs (maladie chronique, douleur, stress professionnel,...) montre que les dimensions du *coping* varient sensiblement d'un contexte aversif à l'autre (Bruchon-Schweitzer, 2002, 371-377). En ce qui concerne les stratégies de *coping* déployées face au stress professionnel, des auteurs comme Parkes (1984) ou Long (1990) ont retrouvé à partir d'échelles de *coping* administrées à divers groupes professionnels les deux stratégies essentielles décrites par Lazarus et Folkman (1984) : *coping* vigilant (ou centré sur le problème, ou direct), *coping* évitant (ou centré sur l'émotion, ou suppression). Quant à la réévaluation du problème, elle apparaît tantôt comme composante de la première stratégie, tantôt comme incluse dans la seconde, tantôt comme stratégie à part. En ce qui concerne les stratégies de *coping* des enseignants, nous les considérons, conformément à la conception développée plus haut, comme des processus spécifiques et flexibles élaborés face aux problèmes particuliers caractérisant cette profession, mais non comme des styles habituels et généraux de réponse au stress. Ces stratégies médiatiseraient les effets du stress des enseignants sur le burnout (pour l'effet médiateur du *coping* entre stress et bien-être, voir aussi Endler, Parker & Summerfeldt, 1993).
- 12 Alors que les recherches sur le stress des enseignants sont légion, rares sont celles consacrées aux stratégies de *coping* que ces derniers élaborent face à leur stress professionnel (Kyriacou, 1980a). Nous n'en avons trouvé qu'une dizaine (Brenner, Sorbom & Wallius, 1985 ; Chan, 1998 ; Connolly & Sanders, 1988 ; Dewe, 1985 ; Gana & Boblique, 2000 ; Grimm, 1993 in Rudow, 1999 ; Kyriacou, 1980a, 1980b ; Kyriacou & Pratt, 1985 ; Litt & Turk, 1985 ; Seidman & Zager, 1991). Elles mettent en évidence trois stratégies classiques (proches des stratégies générales) : un *coping* « évitant », centré sur l'émotion, ou palliatif (penser à autre chose, se reposer, boire, s'impliquer moins,...), un *coping* « centré sur le problème » ou sur la tâche (planifier, rechercher des informations, contrôler la situation,...) et la « recherche de soutien social » ou besoin de communiquer (parler avec des collègues, exprimer son point de vue,...). Dans les études menées grâce à des échelles « sur mesure » (items issus d'entretiens avec des enseignants), ces trois stratégies générales sont retrouvées (sous divers vocables), mais des stratégies spécifiques supplémentaires apparaissent : « adopter un style d'enseignement traditionnel » chez des enseignants néo-zélandais (Dewe, 1985), « se culpabiliser », chez des allemands (Grimm, 1993 in Rudow, 1999) ou encore « prier » chez des anglais (Kyriacou & Pratt, 1985).
- 13 Comme il n'existait pas d'échelle de *coping* construite spécifiquement pour des enseignants français en école primaire, nous avons choisi d'adapter en français et de valider l'échelle de *coping* de Dewe (1985). Cette échelle fut construite à partir d'entretiens avec 145 instituteurs islandais. Ainsi, 221 réponses de *coping*, se regroupant en 51

catégories plus générales, furent issues de l'analyse thématique de ces entretiens. Un questionnaire incluant ces 51 catégories a été administré à un échantillon de 800 instituteurs néo-zélandais. L'analyse factorielle de leurs réponses (analyse en composantes principales, suivie de rotations varimax) a permis à l'auteur d'identifier six facteurs interprétables (sur lesquels 46 items étaient saturés à plus de .40) et rendant compte de 33 % de la variance totale : efforts pour contrôler la situation, orientation vers la tâche et rationalisation, mise en perspective, désengagement, recherche de soutien social, adoption d'un style d'enseignement traditionnel. Nous avons donc choisi l'échelle de Dewe (1985) en l'absence d'outils spécifiquement français, parce que c'est un questionnaire « sur mesure » et d'une excellente validité de contenu (échantillonnage exhaustif des items). Il semble bien adapté à l'exploration des réponses de *coping* des enseignants en école élémentaire.

Méthode

Objectifs

- 14 Trois objectifs ont guidé cette étude : 1) identifier les stratégies de *coping* que les enseignants français du 1^{er} degré élaborent face aux difficultés de leur métier (en T1, fin du 1^{er} trimestre) ; 2) déterminer parmi les antécédents évalués dans cette étude (variables contextuelles et dispositionnelles) ceux qui sont associés à chacune des stratégies de *coping* identifiées ci-dessus ; 3) mettre en évidence les effets des stratégies de *coping* des enseignants (mesurées en T1) sur les critères (mesurés en T2) : sont-ils semblables à ce qui est décrit dans la littérature (effets fonctionnels du *coping* centré sur le problème et de la recherche de soutien, effets dysfonctionnels de l'évitement sur le *burnout* évalué au 3^e trimestre) ?

Procédure, sujets

- 15 Deux collègues bilingues ont opéré indépendamment une double traduction (anglais-français, puis français-anglais) du questionnaire de Dewe (1985). Cette version provisoire obtenue a été proposée à 15 enseignants pour aboutir à une formulation claire des items. La version à 46 items de ce questionnaire a été administrée à 410 enseignants à la fin du 1^{er} trimestre d'une année scolaire (T1 : novembre 2002). La consigne était la suivante : « Voici diverses réactions possibles face aux problèmes professionnels rencontrés par les enseignants. Pour chacune de ces réactions, cochez d'une croix l'une des quatre réponses possibles (1 : pas du tout ou très rarement ; 2 : un peu ou assez rarement ; 3 : beaucoup ou assez souvent ; 4 : tout à fait ou très souvent) celle qui correspond le mieux à la façon dont vous réagissez personnellement face à ces situations ». Les 410 enseignants contactés appartenaient à des écoles primaires de communes de tailles différentes du grand Sud-Ouest². Leur répartition en fonction de l'âge et du genre est présentée au *tableau 1*.

Tableau 1/Table 1

	FEMMES	HOMMES
--	--------	--------

Effectif	304	106
Âge : moyenne (écart-type)	41,17 (9,31)	42,84 (7,64)
Ancienneté : moyenne (écart-type)	17,02 (11,83)	20,04 (9,43)
Secteur ordinaire / Z.E.P.	229 / 75	76 / 30

Caractéristiques socio-démographiques de l'échantillon d'enseignants
Teachers sample socio-demographic characteristics

Outils et variables

- 16 Outre l'échelle de Dewe (1985), nous avons administré à ces 410 enseignants divers outils en T1 (1^{er} trimestre) pour évaluer leurs antécédents, puis d'autres instruments en T2 (3^e trimestre) pour évaluer les critères de non-ajustement :

1. Antécédents (T1) :

- *caractéristiques socio-démographiques* : diverses caractéristiques ont été évaluées en T1 (âge, ancienneté, statut marital, effectif et type de classe, nombre d'élèves en difficulté signalés en début d'année scolaire, loisirs extra-professionnels,...) ;
- *caractéristiques dispositionnelles* : l'échelle à 10 items de Jerusalem et Schwarzer (1992), a été administrée aux sujets pour évaluer leur *auto-efficacité générale*. Une analyse en composantes principales des réponses a donné un facteur général d'auto-efficacité (saturations des items de .45 à .68 ; exemple d'item : « Quoi qu'il arrive, je sais en général m'en sortir » ; 32,6 % de variance expliquée ; α de Cronbach : .75).

1. Critères (T2)³ :

- *burnout* : l'échelle M.B.I. de Maslach et Jackson (1984) a été administrée à l'échantillon (en T1 et en T2). Une analyse factorielle des réponses en T2 (A.C.P. suivie de rotations sur trois axes) donne trois facteurs identiques à ceux obtenus dans les travaux antérieurs : *épuisement émotionnel* (saturations de .50 à .77 ; V.E. : 20,2 %, α = .85 ; exemple d'item : « Je me sens émotionnellement vidé(e) par mon travail »), *non-accomplissement professionnel* (saturations de .47 à .78, V.E. : 15,1 %, α = .78 ; exemple d'item inversé, mesurant le pôle accomplissement : « J'ai accompli beaucoup de choses qui en valent la peine dans ce travail ») et *dépersonnalisation* (saturations de .43 à .76, V.E. : 10,6 %, α = .67 ; exemple d'item : « Je suis devenu(e) plus insensible aux élèves depuis que j'ai ce travail »).

Hypothèses et analyses des données

- 17 Nous souhaitons découvrir la structure factorielle des stratégies de *coping* spécifiques aux enseignants français (nombre de dimensions, contenu, signification) et donc éprouver la *validité de construit* de l'échelle de *coping*. Nous voulions ensuite explorer les relations de ces facteurs avec les antécédents pris en compte dans cette étude, puis avec les issues considérées (*burnout*), afin de tester la *validité de critère* de la version française de l'échelle de *coping* de Dewe (1985).
- 18 *Hypothèse I* : La version française du questionnaire de *coping* de Dewe mesure, comme les autres questionnaires de *coping* administrés à des enseignants, trois stratégies de *coping* générales (centré sur le problème, évitant, recherche de soutien) et sans doute quelques stratégies plus spécifiques. Les réponses des enseignants ont été soumises à une analyse

en composantes principales (A.C.P.), suivie de rotations obliques avec recherche d'une structure simple. Le test M.A.P. de Velicer (1976) et le scree-test de Cattell (1966) ont été utilisés pour déterminer le nombre de facteurs à retenir pour les rotations.

- 19 *Hypothèse II* : Certains antécédents ont un effet sur les stratégies de *coping*. L'auto-efficacité aura un effet direct positif sur le *coping* centré sur le problème. Ces effets seront évalués par des régressions multiples hiérarchiques (variables d'intervalle), par des A.N.O.V.A. (variables nominales) et par des analyses en pistes causales (Lisrel 8)⁴.
- 20 *Hypothèse III* : Certaines stratégies de *coping* (centré sur le problème, recherche de soutien social,...) sont fonctionnelles (elles atténuent le *burnout* à T2), d'autres (stratégie évitante) sont dysfonctionnelles (elles l'amplifient). Ces effets seront calculés par des analyses en pistes causales (Lisrel 8).

Résultats

Identification des stratégies de coping des enseignants

- 21 L'analyse en composantes principales des réponses aux 46 items de *coping* a été suivie de rotations varimax sur 4 facteurs (les tests utilisés pour déterminer le nombre de facteurs à extraire montrent que la solution à 4 facteurs est la meilleure, les facteurs suivants n'apportant que de la variance spécifique). Les items définissant chaque facteur sont ceux ayant une saturation \geq à .40 sur ce facteur. Les items remplissant cette condition (24 des 46 items originaux) sont présentés au *tableau 2*.

Tableau 2/Table 2

	BESOIN DE COMMUNIQUER (F I)	STYLE D'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL (F I)	COPING CENTRÉ SUR LE PROBLÈME (F III)	COPING ÉVITANT (F IV)
1. Parler du problème avec vos collègues	.62	.00	.39	.00
2. Prendre du recul et essayer de rationaliser la situation	.00	.12	.58	.00
3. Exiger que les élèves se tiennent tranquilles	.00	.70	.00	.00
4. Encourager positivement les élèves	.00	.00	.57	.20

5. Donner votre opinion sur la manière dont les choses sont faites à l'école et comment elles évoluent	.62	.29	.00	.00
6. Oublier complètement le travail quand la journée est finie	.00	.13	.20	.61
7. Vous assurer que vos collègues vivent les choses de la même façon que vous	.65	.00	.16	.00
8. Ne pas amener de travail à la maison.	.00	.14	.17	.65
9. Établir des habitudes dans votre façon d'enseigner	.13	.54	.00	.00
10. Vous engager davantage dans des activités extra-professionnelles (passe-temps, loisirs,...)	.00	.00	.12	.57
11. Vous assurer que les autres sont conscients que vous faites de votre mieux	.56	.00	.12	.14
12. Vous comporter de manière autoritaire	.18	.59	– .25	.00
13. Éviter les autres membres de l'équipe enseignante	.00	.00	.20	.42
14. Faire savoir aux autres exactement quelle est votre position .	.65	.11	.12	.00
15. Maintenir la discipline, sanctionner les élèves	.17	.76	.13	.00
16. Penser aux aspects positifs de l'enseignement	.00	.14	.58	.00
17. Essayer tout simplement d'ignorer les difficultés	.00	.12	– .10	.50

18. Ne pas travailler ni plus dur, ni plus long temps	.00	.17	.00	.59
19. Maintenir les élèves occupés	.15	.54	.00	.11rf
20. Parler des problèmes avec le (la) directeur (trice)	.59	.14	– .12	.00
21. Séparer ou isoler certains élèves des autres pendant un moment	.00	.56	.23	.00
22. Essayer d'analyser objectivement la situation et de contrôler vos émotions	.12	.11	.69	.00
23. Essayer d'être toujours cohérent et honnête dans vos relations avec vos élèves	.17	.10	.52	.00
24. Imaginer que c'est un autre travail et continuer à le faire	.00	.12	.00	.40
% de variance après rotation	12,3 %	9,6 %	8,8 %	8,5 %
Alpha de Cronbach	.77	.68	.60	.60
Moyennes hommes	20,21	15,85	15,82	12,22
Écarts-types	4,13	3,08	3,09	2,01
Moyennes femmes	21,71	17,47	15,90	11,29
Écarts-types	4,22	2,87	2,21	3,05

Saturations de 24 items du questionnaire de coping de Dewe (ceux conservés après rotation sur 4 facteurs)

Dewe's item coping questionnaire items saturation (after 4 factors rotation)

- 22 a) *Facteur I.* Le premier facteur comprend 6 items saturés de .56 à .65 (voir *tableau 2* ci-dessus). Il rend compte de 12,3 % de la variance totale. Il comprend 3 des 5 items du facteur appelé « recherche de soutien social » par Dewe. Les six items définissant ce facteur sont : parler du problème avec les collègues, donner son opinion, s'assurer que les collègues vivent la même chose, s'assurer que les autres sont conscients qu'on fait de son mieux, faire connaître sa position, parler des problèmes avec le directeur. Nous l'avons dénommé « *besoin de communiquer* » car son contenu correspond au fait de communiquer verbalement avec l'entourage professionnel plus que de rechercher du soutien (il ne

contient pas l'item « solliciter l'avis et les conseils de collègues plus expérimentés »). L'homogénéité de cette échelle est satisfaisante ($\sigma = .77$). Malgré sa ressemblance avec la recherche de soutien social, facteur de *coping* très général, nous avons choisi par prudence une dénomination plus descriptive qu'interprétative de cette dimension.

- 23 b) *Facteur II*. Le second facteur comprend 6 items saturés de .54 à .76 (voir *tableau 2*). Il rend compte de 9,6 % de la variance totale. Les sept items appartenant à ce facteur sont : maintenir la discipline, sanctionner les élèves, exiger qu'ils se tiennent tranquilles, se comporter de manière autoritaire, séparer ou isoler certains élèves, maintenir les élèves occupés, établir des habitudes dans sa façon d'enseigner. Cette dimension étant très proche de l'« *adoption d'un style d'enseignement traditionnel* » du questionnaire de Dewe (5 items en commun sur six), nous lui avons conservé ce label. L'homogénéité de cette échelle est acceptable ($\sigma = .68$). Cette stratégie d'ajustement apparaît comme spécifique aux enseignants.
- 24 c) *Facteur III*. Ce facteur comprend 5 items dont les saturations varient de .52 à .69 (voir *tableau 2*). Il explique 8,8 % de la variance totale. Les cinq items décrivant ce facteur sont : analyser objectivement la situation et contrôler ses émotions, penser aux aspects positifs de l'enseignement, prendre du recul et rationaliser la situation, encourager positivement les élèves, être cohérent et honnête avec les élèves. Nous avons dénommé cette stratégie « *coping centré sur le problème* », car c'est ainsi que l'ensemble de ces contenus (analyse de la situation, rationalisation,...) sont désignés habituellement. L'homogénéité de cette échelle est médiocre ($\sigma = .60$). Si, dans l'étude de Dewe, ce facteur se subdivise en stratégies plus fines (efforts pour contrôler la situation, rationalisation et orientation vers la tâche, mise en perspective), il apparaît ici comme facteur général.
- 25 d) *Facteur IV*. Ce facteur comprend sept items dont les coordonnées varient de .40 à .65 (voir *tableau 2*). Il rend compte de 8,5 % de la variance totale. Les items composant ce facteur sont : ne pas amener de travail à la maison, oublier le travail à la fin de la journée, ne pas travailler trop dur ni trop longtemps, avoir des activités extra-professionnelles, ignorer les difficultés, éviter les collègues, imaginer que c'est un autre travail. Son homogénéité est médiocre ($\sigma = .60$). Ce facteur est proche de la dimension de désengagement de Dewe (5 items communs). Nous l'avons appelé « *coping évitant* » car il comprend ce qui définit habituellement cette stratégie générale (distraction, diversion, évitement et fuite, utilisés ici vis-à-vis du travail).

Relations entre les antécédents et les facteurs de coping

- 26 a) L'ancienneté (.15, $p < .001$), le nombre d'élèves en difficulté signalés en début d'année (.14, $p < .001$) et le genre ($F = 9,92$, $p < .001$) sont associés positivement au « *besoin de communiquer* ». Ainsi, ce sont les enseignants les plus anciens dans le métier, ceux qui ont signalé en T1 davantage d'élèves en difficulté et les enseignantes qui utilisent le plus cette stratégie.
- 27 b) L'ancienneté (.10, $p = .04$), le nombre d'élèves en difficulté signalés en début d'année (.11, $p = .03$), le genre ($F = 17,47$, $p < .001$) et le nombre d'enfants à charge ($-.18$, $p < .001$) sont associés à l'adoption d'un « *style traditionnel d'enseignement* » : les enseignants les plus chevronnés, ceux qui signalent le plus d'élèves, les enseignantes, adoptent davantage un tel style pédagogique traditionnel. Plus un enseignant a d'enfants, moins il utilise cette stratégie.

- 28 c) L'auto-efficacité (.20, $p < .05$) est le seul antécédent associé positivement au *coping* « centré sur le problème ».
- 29 d) Le nombre d'enfants signalés en début d'année (.13, $p = .01$), le genre ($F = 7,2$, $p < .001$), les loisirs ($- .20$, $p < .001$) sont associés à un *coping* « évitant ». Ainsi ce sont les enseignants qui signalent le plus d'élèves, qui prennent le moins de loisirs et les enseignants masculins qui utilisent le plus l'évitement face aux difficultés de ce métier.

Effets des stratégies de coping (mesurées en T1) sur les critères (mesurés en T2)

- 30 a) Le *besoin de communiquer* n'a aucun effet significatif sur le *burnout* ni sur l'une de ses trois composantes.
- 31 b) L'adoption d'un style d'enseignement traditionnel a un effet positif et significatif sur la dépersonnalisation (.19, $p < .05$) et le non accomplissement professionnel (.12, $p < .05$). Cette stratégie a donc pour effet d'amplifier deux des composantes du *burnout* à T2.
- 32 c) Un « *coping centré sur le problème* » a un effet négatif et significatif sur l'épuisement émotionnel ($- .15$, $p < .05$), la dépersonnalisation ($- .24$, $p < .05$), le non-accomplissement professionnel ($- .33$, $p < .05$). Cette stratégie réduit donc le *burnout* des enseignants.
- 33 d) Un « *coping évitant* » a un effet positif et significatif sur la dépersonnalisation (.17, $p < .05$) et le non-accomplissement professionnel (.13, $p < .05$). Cette stratégie a donc pour effet d'amplifier deux des composantes du *burnout* à T2.

Discussion

Les stratégies de coping des enseignants (validité de construit)

- 34 Le « *coping centré sur le problème* », appelé parfois *coping* vigilant (méta-analyse de Suls & Fletcher, 1985), est l'une des stratégies d'ajustement principales élaborées face au stress. Il apparaît dans la quasi-totalité des questionnaires de *coping* (16 sur 17, d'après Cousson, Bruchon-Schweitzer, Quintard, Nuissier & Rascle, 1996). Il comprend généralement des items comportementaux (modifier ou réduire la situation stressante) et cognitifs (préparer les actions à venir). Ce facteur comprend bien ici des réponses cognitives (prendre du recul et rationaliser, analyser objectivement la situation, penser aux aspects positifs de l'enseignement) et comportementales (encourager les élèves, être cohérent dans ses relations avec les élèves) ; les items qui le composent évoquent des réponses spécifiques au contexte scolaire. Ce facteur ressemble beaucoup au *coping* centré sur l'action observé par Kyriacou (1980a) chez des enseignants américains, au *coping* « actif » identifié par Brenner *et al.* (1985) chez des enseignants suédois, aux facteurs obtenus par Grimm (1993, in Rudow, 1999) chez des enseignants allemands (recherche de solutions, analyse de la situation, rationalisation et réévaluation positive) et aux facteurs observés par Dewe (1985) chez des enseignants néo-zélandais (efforts pour contrôler la situation, comportement rationnel orienté vers la tâche, mise en perspective). Il apparaît donc soit comme stratégie générale de *coping*, soit scindé en stratégies plus petites. Des systèmes scolaires distincts d'un pays à l'autre peuvent peut-être expliquer les différences entre les niveaux de généralité de ce facteur (mais leur contenu est similaire).

- 35 Le « *coping centré sur l'émotion* » est une stratégie générale que l'on retrouve également dans de nombreux questionnaires. Le *coping* centré sur l'émotion se subdivise souvent en dimensions plus fines, dont l'évitement (que l'on retrouve dans 13 études sur 17, d'après Cousson *et al.*, 1996), la réévaluation, l'auto-accusation, l'expression des émotions et parfois certaines conduites addictives. Face à des stressseurs professionnels, le *coping* centré sur l'émotion s'exprime le plus souvent par l'évitement, stratégie permettant de ne pas se confronter à la réalité (fuir, oublier, penser à autre chose, se distraire,...). C'est bien ici l'« *évitement* » qui apparaît comme stratégie de *coping* chez les enseignants français. Il consiste à oublier, à éviter, à ignorer tout ce qui rappelle le travail et à se consacrer à autre chose. Une telle stratégie défensive et palliative (Kyriacou, 1987) se retrouve dans la plupart des études consacrées au *coping* des enseignants ; elle comprend le désengagement et la distraction (Connolly *et al.*, 1988 ; Dewe, 1985 ; Grimm, 1993 in Rudow, 1999 ; Kyriacou, 1980a, 1980b), et parfois des conduites addictives, comme fumer ou boire (Seidman & Zager, 1991). L'évitement, s'il permet momentanément d'oublier les sources de stress, ne permet pas de les supprimer.
- 36 Chez les enseignants français, nous avons identifié une troisième stratégie de *coping* que nous avons dénommée « *besoin de communiquer* ». Cette stratégie apparaît sous le nom de *recherche de soutien social* dans les échelles générales de *coping* (5 sur 17), comme dans les échelles spécifiques pour les enseignants (Dewe, 1985 ; Greenglass, Burke & Konarski, 1997 ; Kyriacou, 1980a). Les items composant cette dimension dans notre étude se réfèrent seulement au fait de parler des problèmes professionnels avec les collègues, mais non de rechercher par ce moyen une aide ou un soutien (contrairement aux résultats de Dewe, ce facteur n'inclut pas chez nous l'item : « rechercher l'avis ou les suggestions de collègues plus expérimentés »). Sans doute était-il très difficile pour les enseignants de notre échantillon de reconnaître que le fait de parler de leurs problèmes est en fait un moyen pour rechercher de l'aide et du soutien.
- 37 L'adoption « *d'un style d'enseignement traditionnel* » est la seule, parmi les quatre stratégies obtenues ici, qui soit spécifique au monde enseignant. Elle apparaît également, sous une dénomination très semblable (*adopt a conservative approach to teaching*), dans la recherche de Dewe (1985). En recourant à cette stratégie, l'enseignant maintient la discipline (les élèves doivent être tranquilles, occupés, séparés ou isolés si nécessaire), se comporte de façon autoritaire et adopte des « habitudes ». Il applique une pédagogie de type magistral, où ce sont les apprentissages et non plus l'élève qui sont prioritaires. Notre étude sur le stress des enseignants a montré que les difficultés principales de ce métier étaient la surcharge de travail, des relations conflictuelles, les dysfonctionnements de l'institution et l'inéquité perçue (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005). On peut supposer que lorsque l'enseignant se sent submergé par ces problèmes, il tentera de se protéger en imposant des conditions de travail strictes, contraignantes pour les élèves et lui permettant d'avoir « la paix ». Nous sommes surpris de trouver cette stratégie en si bonne place, tant elle semble en décalage avec la loi d'orientation de 1989 qui insiste sur l'obligation pour les enseignants de mettre en place une pédagogie différenciée dans laquelle l'enfant est « *au centre du système éducatif* ».
- 38 Quatre stratégies de *coping* ont donc été obtenues par l'analyse factorielle des réponses de *coping* de notre échantillon de 410 enseignants français. Nous avons comparé les facteurs obtenus dans notre étude avec ceux identifiés dans d'autres études, études générales et spécifiques. Trois d'entre eux correspondent à des stratégies de *coping* générales, utilisées face à des situations stressantes très différentes, dont celles qu'affrontent les enseignants

(*coping* centré sur le problème, évitement, besoin de communiquer). Une seule de ces stratégies n'a été trouvée que chez des enseignants par Dewe et dans notre étude (adoption d'un style d'enseignement traditionnel). Ces quatre facteurs rendent compte de 39,2 % de la variance totale des items (contre 33 % pour les six facteurs de Dewe). L'identification de ces dimensions a été aisée, car elles correspondent à des facteurs préexistants, dimensions générales du *coping* pour trois d'entre eux, stratégie spécifiquement enseignante pour la quatrième. Malgré des coefficients d'homogénéité médiocres pour deux facteurs, nous estimons, pour les raisons ci-dessus, que la version française du questionnaire de *coping* pour les enseignants de Dewe (1985) a une *validité de construit* satisfaisante.

Les antécédents corrélés aux stratégies de coping des enseignants

- 39 L'auto-efficacité générale est associée positivement au *coping centré sur le problème*. Une telle association entre les facteurs « protecteurs » de la personnalité (Lieu de Contrôle, Endurance, Résilience, Auto-efficacité,...) et cette stratégie est signalée dans diverses synthèses (Chabrol & Callahan, 2004 ; Costa, Somerfield & Mc Crae, 1996). Le sentiment d'auto-efficacité générale, c'est-à-dire le fait de croire en sa capacité à mobiliser les ressources nécessaires pour maîtriser certaines situations et y réussir (Bandura, 1997), apparaît dans les recherches comme une variable modérant les effets du stress sur le bien-être et la santé (Bruchon-Schweitzer, 2002, p. 246, p. 352). Ainsi, les enseignants se percevant comme auto-efficaces vont-ils plus facilement mettre en place des stratégies de résolution de problème que les autres. Aucun autre antécédent de notre étude n'est associé significativement au *coping* centré sur le problème et aucune différence significative n'apparaît entre hommes et femmes quant à l'adoption de cette stratégie.
- 40 L'*évitement*. Les enseignants recourent davantage à cette stratégie que les enseignantes, ce qui a déjà été observé chez des enseignants espagnols dans le cadre de l'étude *Euroteach* menée sur des enseignants de collège de neuf pays européens (Rasclé, Quintard & Gauté, 2001). Plus les enseignants ont signalé d'élèves et moins ils ont loisirs, plus ils sont évitants. Ce dernier résultat n'est pas si paradoxal qu'il y paraît (si certains s'impliquent dans des activités professionnelles et extra-professionnelles, d'autres ne s'impliquent ni dans les unes, ni dans les autres).
- 41 Le *besoin de communiquer*. Les enseignantes recourent plus à cette stratégie que les enseignants, ce qui confirme les résultats antérieurs (Greenglass, Burke & Konarski, 1998). Sans doute sont-elles moins réticentes que leurs collègues à parler de leurs difficultés. Nous avons vu précédemment que ceux-ci utilisent davantage l'évitement. Les enseignants les plus anciens dans le métier et ceux qui signalent le plus d'élèves communiquent davantage, ce qui est compréhensible dans les deux cas.
- 42 L'*adoption d'un style d'enseignement traditionnel*. Les enseignantes utilisent beaucoup plus cette stratégie que les enseignants, ce qui est peut-être une façon de ne pas se laisser déborder par les élèves et d'asseoir leur autorité. Plus on a d'ancienneté, plus on signale d'élèves et moins on a d'enfants à charge, plus on recourt à cette stratégie. Les enseignants les plus anciens et les enseignantes adoptent donc davantage une pédagogie plus traditionnelle (pour se protéger, par routinisation ou parce qu'elle fait partie des modèles appris ?). L'expérience de la parentalité incite sans doute à considérer dans l'écolier l'enfant plutôt que l'élève.

L'effet des stratégies de coping (mesurées en T1) sur le burnout et sur la santé (mesurés en T2)

- 43 Le *coping* centré sur le problème a un effet négatif significatif sur l'épuisement émotionnel, le non-accomplissement professionnel et la dépersonnalisation. Ce résultat est en accord avec les résultats antérieurs (Brenner *et al.*, 1985 ; Chan, 1998 ; Gana *et al.*, 2000 ; Litt & Turk, 1985 ; Needle *et al.*, 1981). Le *coping* centré sur le problème (ou vigilant) a des effets fonctionnels, dans le milieu enseignant comme dans d'autres contextes professionnels (Bruchon-Schweitzer, 2002, 377-379 ; Rascle, 2000). Cette stratégie permet de réduire ou d'éliminer la situation stressante et donc d'atténuer ou de supprimer le stress qu'elle induit.
- 44 Le *coping* évitant accentue la dépersonnalisation et le non-accomplissement professionnel chez les enseignants. Dans d'autres études menées chez des enseignants, la stratégie évitante a aussi pour effet d'augmenter le *burnout* (Chan, 1998 ; Connolly *et al.*, 1988 ; Seidman *et al.*, 1991). Le *coping* centré sur l'émotion et le *coping* évitant (qui lui est apparenté) ont été décrits comme des stratégies dysfonctionnelles face à des situations aversives variées (Paulhan & Bourgeois, 1995 ; Suls & Fletcher, 1985), ceci s'appliquant aussi au stress professionnel (Rascle, 2001, p. 234). En effet, une telle stratégie palliative, qui consiste à éviter les problèmes et à oublier le travail, induit une baisse de l'estime de soi et des ressources perçues (Gana *et al.*, 2000), de l'insatisfaction et de la détresse (Ashford, 1988). Ces résultats permettent de comprendre comment s'exercent les effets délétères de cette stratégie sur l'ajustement des enseignants.
- 45 Le *besoin de communiquer* n'a pas d'effet sur le *burnout* d'après notre étude. Pourtant la *recherche de soutien social* (la recherche d'un soutien émotionnel en particulier) serait protectrice, d'après certaines recherches menées sur des enseignants (Burke & Greenglass, 1989 ; Greenglass *et al.*, 1997 ; Kyriacou, 1987). Mais, le facteur obtenu ici ne correspond pas à la recherche de soutien social, mais simplement à des échanges verbaux assez impersonnels avec des collègues. Litt et Turk (1985) ont montré que le fait de simplement parler à ses collègues n'est pas une stratégie fonctionnelle. Il est possible que la « culture » dominante dans certains établissements et la répugnance des enseignants à admettre qu'ils ont des difficultés (et besoin d'aide) induisent cette stratégie bâtarde et finalement inefficace (le besoin de communiquer), alors qu'une véritable recherche de soutien auprès des collègues aurait sans doute été protectrice vis-à-vis du *burnout*.
- 46 L'adoption d'un *style d'enseignement traditionnel*. Recourir à cette stratégie affaiblit le sentiment d'accomplissement professionnel et renforce la dépersonnalisation. Nous avons vu que cette stratégie est associée à diverses variables socio-démographiques (genre, ancienneté,...). On peut supposer qu'un enseignant ne choisit pas ce style pédagogique de gaieté de cœur, mais pour se protéger des difficultés à affronter chaque jour. Sans doute en ressent-il une certaine frustration. Visiblement, le fait d'enseigner dans un registre aussi « rigide » et défensif est non seulement coûteux (épuisant), mais ne permet pas de se réaliser comme enseignant.

Conclusion

- 47 L'administration du questionnaire spécifique de coping de Dewe à 410 enseignants français du 1^{er} degré a donc permis de mettre en évidence l'existence de quatre stratégies

de coping : *recherche de soutien social, coping centré sur le problème, coping évitant et adoption d'un style d'enseignement traditionnel*. Les échelles correspondantes ont de bonnes qualités psychométriques (% de variance expliquée, saturation des items) et seule, la consistance interne de deux d'entre elles est un peu faible. Les facteurs obtenus correspondent tout à fait aux trois dimensions générales et à la dimension spécifique décrites dans d'autres études du coping des enseignants (pourtant en majorité anglo-saxonnes). Nous considérons donc que la version française du questionnaire de Dewe a une *validité de construit* globalement satisfaisante. En outre, trois des quatre facteurs de coping (mesurés à T1) ont un effet significatif sur l'épuisement émotionnel (à T2). Le coping centré sur le problème protège contre la genèse du burnout. Un coping évitant et l'adoption d'un style d'enseignement traditionnel sont nocifs : ils amplifient le non-accomplissement professionnel et la dépersonnalisation. Ces résultats établissent la *validité de critère* des quatre facteurs de coping obtenus ici. Ces résultats, s'ils étaient contre-validés sur d'autres échantillons d'enseignants français, pourraient suggérer des prises en charge plus efficaces des enseignants les plus stressés. Kyriacou (1987) suggérait que les techniques impliquant une analyse des sources de stress et une amélioration des compétences des enseignants s'étaient avérées beaucoup plus efficaces que des techniques palliatives permettant simplement de réduire leur détresse. Fort judicieusement, il ajoute qu'il serait vain d'optimiser simplement les stratégies d'ajustement des enseignants (pour réduire leur stress et leur burnout) sans améliorer parallèlement le fonctionnement de l'institution scolaire (pratiques administratives et organisationnelles, climat, amélioration des conditions de travail des enseignants).

BIBLIOGRAPHIE

- Ashford, S. J. (1988). Individual strategies for coping with stress during organizational transitions. *Journal of Applied Behavioral Science*, 21, 1, 19-36.
- Bandura, A. (1997). Health Functioning, In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy : the exercise of control*, New York : Freeman, 259-318.
- Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British educational settings : a review. *Educational Psychology*, 10, 2, 103-126.
- Brenner, S. O., Sorbom, D., & Wallius, E. (1985). The stress chain : a longitudinal study of teacher stress, coping, and social support. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 1-13.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris : Dunod.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1989). Psychological burnout in men and women in teaching. An examination of the Cherniss model. *Human Relations*, 42, 261-273.
- Cattell, R. B. (1966). The scree-test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
- Chabrol, H., & Callahan, S. (2004). *Mécanismes de défense et coping*. Paris : Dunod.

- Chan, D. W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35, 145-163.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organisations*. New York : Praeger.
- Connolly, C., & Sanders, W. (1988). *The successful coping strategies : the answer to teacher stress ?* Paper presented t the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, San Diego.
- Costa, P. T., Somerfield, M. R., & Mc Rae, R. R. (1996). Personality and coping : a reconceptualization, In M. Zeidner & N. S. Endler (Ed.), *Handbook of coping : theory research, applications*, (pp. 44-61). New York : Wiley.
- Cousson, F., Bruchon-Schweitzer, M., Quintard, B., Nuissier, J., & Rasclé, N. (1996). Analyse multidimensionnelle d'une échelle de coping : validation française de la W.C.C., *Psychologie Française*, 41, 2, 155-164.
- De Heus, P., & Diekstra, R. (1999). Do teachers burnout more easily, A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout*, Cambridge University Press, 269-284.
- De Ridder, D. (1997). « What is wrong with coping assessment ? A review of conceptual and methodological issues ». *Psychology and Health*, 12, 417-431.
- Dewe, P. J. (1985). Coping with work stress : an investigation of teacher's action. *Research in Education*, 33, 27-40.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1989). Coping with frustration to self-realization : stress, anxiety, crises and adjustment. In E. Krau (Ed.), *Self-realisation, success and adjustment* (pp. 153-164). New York : Praeger.
- Endler, N. S., Parker, J. D., & Summerfeldt, L. J. (1993). Coping with health problems : conceptual and methodological issues. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 25, 384-399.
- Estève, J.-M., & Fracchia, A. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 45-56.
- Farber, B. (2000). Introduction : understanding and treating burnout in a changing culture. *Psychotherapy in Practice*, 56, 5, 589-594.
- Friedman, I. (2000). Burnout in teachers : shattered dreams of impeccable professional performance. *Psychotherapy in Practice*, 56, 5, 595-606.
- Galloway, D., Panckhurst, F., Boswell, K., & Green, K. (1984). Mental health, absence from work, stress and satisfaction in a sample of New-Zealand primary school teachers. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 18, 359-363.
- Gana, K., & Boblique, C. (2000). Coping and burnout among police officers and teachers : test of a model. *European Review of Applied Psychology*, 50, 4, 423-430.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers : examination of a model. *Work and Stress*, 11, 3, 267-278.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1998). Components of burnout, resources and gender related differences, *Journal of Applied Psychology*, 28, 12, 1088-1106.
- Huberman, M. (1989). Les passages à vide dans la carrière d'enseignant. *Les Sciences de l'Éducation*, 5-33.

- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes, in R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy : Thought Control of Action*. Washington DC : Hemisphere.
- Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M., Thiébaud, E., Dumartin, N., & Sifakis, Y. (2000). Job stress, coping and burnout among French general practitioners. *European Review of Applied Psychology*, 50, 309-314.
- Kovess, V., Labarte, S., & Brunou, N. (2001). *Pour une politique de santé publique en santé mentale*. O.M.S./M.G.E.N.
- Kyriacou, C. (1980a). Coping actions and occupational stress among schoolteachers. *Research in Education*, 24, 57-61.
- Kyriacou, C. (1980b). Occupational stress among schoolteachers : a research report. *C.O.R.E.*, 4, 3.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout : an international review. *Educational Research*, 29, 2, 146-152.
- Kyriacou, C., & Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 61-64.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress : a review. *Educational Review*, 29, 299-306.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress : prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21, 89-96.
- Laugaa, D. (2004). *Stress et burnout des enseignants en école élémentaire. Une approche transactionnelle*. Thèse de doctorat en Psychologie, Université de Bordeaux 2.
- Laugaa, D., & Bruchon-Schweitzer, M. (2005). Construction et validation d'une échelle de stress spécifique pour les enseignants en école primaire. *Psychologie et Education*, 1, 13-32.
- Laughlin, A. (1984). Teacher stress in an Australian setting : the role of biographical mediators. *Educational Studies*, 10, 7-22.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*, New York : Springer.
- Lazarus, R. S., & Launier, R. (1978). Stress related transactional between person and environment. In L. A. Pervin and M. Lewis (Eds.), *Perspectives in interactional psychology* (pp. 287-327). New York : Plenum.
- Lazarus, R. S. (1991). Psychological stress in the workplace. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 1-13.
- Litt, M. D., & Turk, D. C. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78, 178-185.
- Long, B. (1990). Relation between coping strategies, sex typed traits and environmental characteristics. A comparison of male and female managers. *Journal of Consulting Psychology*, 37, 2, 185-194.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding burnout. In Vandenberghe, R., Huberman, A. M. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 211-222). Cambridge University Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. In S. Oskamp (Ed.), *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-155.
- Needle, R. H., Griffin, T., & Svendsen, R. (1981). Occupational stress, coping and health problems of teachers. *Journal of School Health*, 51, 175-181.
- Parkes, K. (1984). Locus of control, cognitive appraisal and coping in stressful episodes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 3, 655-668.
- Pauhlan, I., & Bourgeois, M. (1995). *Stress et coping : les stratégies d'ajustement à l'adversité*. Paris : P.U.F.
- Pezet-Langevin, V. (2001). Qu'est-ce que le burnout ? Comment les entreprises peuvent-elles y remédier ? In C. Lévy-Leboyer, A. Vom Hofe, M. Huteau, & J.-P. Rolland (Éds.), *R.H. : Les apports de la psychologie du travail* (pp. 435-451). Paris : Éditions d'Organisation.
- Rasclé, N. (2000). Testing the mediating role of appraisal stress and coping strategies on employee adjustment in a context of job mobility. *European Review of Applied Psychology*, 50, 3, 301-307.
- Rasclé, N. (2001). Facteurs psychosociaux du stress et de l'épuisement professionnels. In M. Bruchon-Schweitzer, & B. Quintard (Éds.), *Personnalité et maladies* (pp. 221-238). Paris : Dunod.
- Rasclé, N., & Bruchon-Schweitzer, M. (1996). Le stress de la mobilité professionnelle : rôle de diverses caractéristiques personnelles et contextuelles dans l'ajustement au stress de la mobilité professionnelle. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 2, 1-2, 163-175.
- Rasclé, N., & Bruchon-Schweitzer, M. (2004). Le stress au travail. In Pansu, P., & Louche, C. (Éds.), *La psychologie appliquée à l'analyse des problèmes sociaux*, Paris : P.U.F.
- Rasclé, N., Quintard, N., & Gauté, E. (2001). *Résultats français d'une étude européenne sur les conditions de travail des enseignants du secondaire et sur leur santé*. Communication orale au 1^{er} Congrès Français de Psychologie de la Santé : Développer et promouvoir la psychologie de la santé en France, enjeux et perspectives, Université de Bordeaux 2, 5-6 Octobre 2001.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession : european studies, issues and research perspectives. In Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (Eds.) *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 38-58). Cambridge University Press.
- Seidman, S. A., & Zager, J. (1991). A study of coping behaviours and teachers burnout. *Work and Stress*, 5, 3, 205-216.
- Smylie, M. A. (1999). Teacher stress in a time of reform in teaching. In Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 59-84). Cambridge University Press.
- Suls, J., & Fletcher, B. (1985). The relative efficacy of avoidant and non-avoidant coping strategies : a meta-analysis. *Health Psychology*, 4, 249-288.
- Velicer, W. K. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41, 321-327.
- Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 115-138). Cambridge University Press.

NOTES

1. On parle de « stratégies » de coping pour désigner les efforts d'ajustement déployés pour faire face au stress. Cependant, le terme de stratégie laisse supposer que les efforts du sujet correspondent à des objectifs clairs et à des tentatives cohérentes pour les atteindre, ce qui est loin d'être toujours le cas.
 2. Communes comptant de 280 à 600 000 habitants, dans 8 départements (Charente, Dordogne, Haute-Garonne, Gironde, Gers, Hérault, Pyrénées-Atlantiques, Tarn-et-Garonne). Les enseignants ont été contactés par un collègue enseignant dans chaque établissement, chargé d'expliquer les objectifs de l'étude, de distribuer les questionnaires, d'expliquer comment y répondre et de collecter les protocoles remplis. Il s'agissait d'enseignants en école élémentaire uniquement. Ont été exclus : les enseignants en maternelle, les directeurs, les enseignants à mi-temps, les remplaçants et ceux qui ont plusieurs niveaux.
 3. Rappelons que les critères n'ont pu être mesurés en T2 (3^e trimestre) que sur 259 enseignants de la même cohorte. Nous n'avons trouvé aucune différence entre les « survivants » (sujets qui ont répondu en T1 et en T2) et les autres, ceci sur les 40 variables mesurées dans la recherche dans son ensemble. La perte importante de sujets entre T1 et T2 s'explique par l'absence de nombreux enseignants en T2 du fait d'un très fort mouvement de grève dans la fonction publique en 2003.
 4. Nous n'avons pas intégré, dans les analyses en pistes causales, les variables socio-démographiques du fait de leur faible pouvoir prédictif sur le burnout.
-

RÉSUMÉS

Nous avons administré à 410 enseignants français en école élémentaire une adaptation française du questionnaire de Dewe (1985) au 1^{er} trimestre d'une année scolaire (T1) pour évaluer leurs réponses de coping, ainsi que d'autres outils mesurant divers antécédents situationnels (fréquence des difficultés professionnelles) et personnels (auto-efficacité générale, caractéristiques socio-démographiques). Le burnout et les symptômes somatiques de 259 enseignants de la même cohorte ont été évalués pendant le 3^e trimestre (T2). Une analyse factorielle des réponses de coping (T1) a permis d'isoler quatre facteurs : coping centré sur le problème, coping évitant, besoin de communiquer, adoption d'un style d'enseignement traditionnel. Ces facteurs sont similaires à ceux décrits dans d'autres études des stratégies de coping des enseignants. Chaque stratégie est associée à certains des antécédents mesurés en T1. La stratégie centrée sur le problème s'avère fonctionnelle (elle atténue le burnout en T2), alors que la stratégie évitante et l'adoption d'un style pédagogique traditionnel ont des effets dysfonctionnels (elles amplifient le burnout ultérieur). Ces résultats sont en accord avec ceux de la littérature. Ils suggèrent des prises en charge du stress et du burnout des enseignants.

410 French primary school teachers were administered a French version of the Dewe questionnaire (1985) during the first term of the school year (T1) to assess their coping responses. We also used other tools to measure situational (frequency of professional difficulties) and personal (overall self-efficacy, socio-demographic data) antecedents. Burnout and somatic

symptoms of 259 teachers in the same cohort were assessed during the third term (T2). A factorial analysis of coping responses (T1) yielded four factors: problem-focused coping, avoidance, need to communicate and adoption of a conservative teaching style. These factors are similar to those described in other studies of teacher coping. Each strategy was associated with some of the antecedents measured at T1. Problem-focused coping proved to be functional by attenuating burnout at T2, whereas avoidance and adoption of a conservative pedagogical style had a deleterious effect by worsening subsequent burnout. These results are in agreement with previous data. They suggest how to manage stress and burnout in teachers.

INDEX

Keywords : Burnout, Coping, Stress, Teachers

Mots-clés : Coping, Enseignants, Épuisement professionnel, Stress

AUTEURS

DIDIER LAUGAA

est psychologue scolaire, docteur en psychologie. Équipe de Psychologie de la Santé (E.A. 3662), Laboratoire de Psychologie, Université de Bordeaux 2.

MARILOU BRUCHON-SCHWEITZER

est professeure émérite en psychologie différentielle et de la santé. Équipe de Psychologie de la Santé (E.A. 3662), Laboratoire de Psychologie, Université de Bordeaux 2. Courriel : mlbs@u-bordeaux2.fr